

APRENDIZAGEM PELA EXPERIÊNCIA: COMPARTILHANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Isabela Santos Albuquerque¹
Ádria Maria Ribeiro Rodrigues²
Vera Maria dos Santos³

Resumo

Este trabalho é fruto de uma proposta da disciplina Teorias Educacionais, parte do currículo do primeiro semestre do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Tiradentes/SE (UNIT). Neste artigo, a opção foi trabalhar com as ideias de John Dewey (1965), centrando a discussão, principalmente, na questão do conceito de experiência, por considerá-lo como eixo fundante da prática pedagógica. Para tanto, optou-se por socializar dois estudos de caso: um desenvolvido junto a crianças do 2º ano de escolarização do Centro Educacional Khalil Zaher, localizado no bairro Birigui em Rondonópolis/MT e outro com a turma do 5º semestre do Estágio Supervisionado II da licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) em Salvador/BA. A metodologia utilizada partiu da descrição analítica de estudos de caso, seguida da realização de pesquisa bibliográfica que apoiou a fase escrita do artigo. Os estudos de caso evidenciaram práticas significativas, em diferentes níveis de ensino, que foram capazes de dinamizar o fazer docente, justamente por terem sido pautados em experiências concretas que tiveram sentido para os sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Aprendizagem, Estudos de caso, Experiência, John Dewey, Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu no âmbito de uma proposta lançada pela disciplina Teorias Educacionais, integrante do currículo do primeiro semestre do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Tiradentes/SE (UNIT). A docente da disciplina, Professora Dr^a Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, propôs que os discentes escolhessem um tema que fosse relevante e mantivesse relação com o tema de estudo ou com a sua experiência

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Tiradentes/SE (UNIT); Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Professora do Ensino Médio Integrado e do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)/Campus Salvador; Membro do Grupo de pesquisa: GEOPRAXIS/IFBA/CNPq; isabela.albuquerque@souunit.com.br.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Tiradentes/SE (UNIT); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Membro do Grupo de pesquisa: Núcleo Diadorim de Estudos de Gênero; adria.ribeiro@souunit.com.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); Professora da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes/SE (UNIT); Líder do grupo de pesquisa GEPCCCE/UNIT/CNPq (Grupo de Estudos e Pesquisas Colonização, Cultura e Educação); veramstos@yahoo.com.br.

profissional e escrevessem um artigo, apoiando-se, na medida do possível, nas reflexões realizadas ao longo do semestre.

Considerando o vasto referencial teórico-conceitual disponibilizado e tratado no escopo da disciplina, neste artigo, a opção foi trabalhar com as ideias de John Dewey (1965), centrando a discussão, principalmente, na questão da experiência, por considerá-la como eixo fundante da prática pedagógica.

Para tanto, optou-se por socializar dois estudos de caso: um desenvolvido junto a estudantes do 2º ano de escolarização do Centro Educacional Khalil Zaher, localizado no bairro Birigui em Rondonópolis/MT e outro com a turma do 5º semestre do Estágio Supervisionado II da licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) em Salvador/BA. Os estudos de caso partiram da realização de experiências que tiveram bastante significado para os sujeitos participantes, o que motivou o desejo pelo seu compartilhamento.

Alguns questionamentos serviram como ponto de partida para o alinhamento deste trabalho, valendo citar: Como a experiência é compreendida por John Dewey? Em que medida tal conceito pode contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais significativa? Como as experiências desenvolvidas junto aos educandos, em sala de aula ou fora dela, de fato enriqueceram ou dinamizaram o processo pedagógico?

O objetivo deste trabalho é analisar a importância das experiências realizadas nos estudos de caso, à luz do conceito de experiência trabalhado por Dewey. Nos dois estudos de caso o foco principal foi a dinamização da prática pedagógica em diferentes realidades e níveis de ensino. A hipótese balizadora parte do pressuposto de que práticas pedagógicas pautadas em experiências dinâmicas tendem a marcar positivamente os estudantes, assegurando-lhes uma aprendizagem mais significativa.

Neste trabalho, as discussões foram alicerçadas principalmente com base na obra *Vida e Educação* de John Dewey (1965)⁴, embora outros autores e obras também tenham contribuído para a discussão em tela.

2. METODOLOGIA

Conforme dito, neste trabalho são socializados dois estudos de caso: um desenvolvido junto a estudantes do 2º ano de escolarização do Centro Educacional Khalil Zaher, localizado

⁴ A obra em questão foi prefaciada por Lourenço Filho e traduzida por Anízio S. Teixeira. A primeira parte da obra apresenta uma análise da Pedagogia de Dewey feita por Anízio Teixeira.

no bairro Birigui em Rondonópolis/MT e outro com a turma do 5º semestre do Estágio Supervisionado II do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) em Salvador/BA. Os estudos de caso partiram da realização de experiências que tiveram bastante significado para os sujeitos participantes, o que motivou o desejo pela sua socialização.

Segundo Severino (2007, p. 121) o estudo de caso “é uma pesquisa que se concentra [...] num caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral”. O autor considera ainda que:

O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo geral a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados (SEVERINO, 2007, p.121).

Vale inferir que as experiências realizadas junto aos estudantes do 2º ano de escolarização do Centro Educacional Khalil Zaher tiveram como atividade central as rodas de conversa com crianças, propostas por Passeggi et al. (2014a) e Passeggi (2014b), que se apresentam como metodologia adequada às pesquisas com crianças em que as narrativas circulam e provocam esses sujeitos.

Quanto à vivência desenvolvida com os estudantes do 5º semestre do Estágio Supervisionado da licenciatura em Geografia do IFBA, pode-se dizer que a mesma mostra a efetivação de um processo de planejamento diferenciado, pensado com base na realização de oficinas pedagógicas, as quais para Paviani e Fontana (2009, p. 78) representam “uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar e agir, com objetivos pedagógicos”. Já Figueirêdo (2018) cita Candau (1995), ao dizer que uma oficina constitui:

um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações coanálise de acontecimentos, a leitura e a discussão de textos, o trabalho com distintas expressões da cultura popular, são elementos fundamentais na dinâmica das oficinas pedagógicas. Portanto, as oficinas são unidades produtivas de conhecimento a partir de uma realidade concreta, para serem transferidas a essa realidade a fim de transformá-la. (CANDAU, 1995 *apud* FIGUEIRÊDO, et.al. 2018, p.3)

3. CONHECENDO A TRAJETÓRIA DE JOHN DEWEY

“A educação é processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.

John Dewey.

O trabalho de Dewey⁵ trouxe contribuições significativas para a educação moderna, principalmente a norte-americana, seu locus de origem. Ele foi o responsável pela criação dos pressupostos da Escola Nova, a qual revolucionou as bases da educação tradicional. Considerando que as ideias de Dewey estavam voltadas, principalmente, para a resolução de problemas reais, seus estudos ficaram conhecidos como pragmáticos. Para ele a experiência era o ponto de partida para as construções pedagógicas e “a educação torna-se, desse modo, uma contínua reconstrução da experiência”. (FILHO, 1964 *apud* TEIXEIRA; DEWEY, 1965, p.07).

Na pedagogia, a teoria de Dewey estava vinculada à educação progressista, a qual contribuía para a crítica e a compreensão da realidade social, estimulando os sujeitos a um papel mais ativo junto à mesma. Ao longo de sua carreira como professor, defendeu uma aprendizagem mais ativa e participativa. Isso era importante para ele, inclusive pelo fato de seu compromisso com a construção da democracia norte-americana.

3.1 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA DE DEWEY

Dewey defende o conceito de experiência enquanto relação de interação e modificação entre dois elementos específicos: o contexto e o sujeito. É assim, dinamicamente, a partir destas múltiplas interações que acontecem cotidianamente, que o ser humano vai adquirindo conhecimentos, crescendo e se desenvolvendo. Ele infere que:

O universo é um conjunto infinito de elementos que se relacionam de maneira a mais diversa possível. [...] em função dessas relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre o outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência. Nosso

⁵ John Dewey nasceu em Burlington em 20 de outubro de 1859, graduando-se em filosofia em 1884, pela Universidade de John Hopkins. Foi nomeado assistente e depois catedrático da Universidade de Michigan, ficando na Instituição até 1894. Posteriormente, trabalhou como professor de Filosofia e Pedagogia na Universidade de Chicago, onde pode dirigir a University Elementary School e experimentar as suas teorias de educação renovada. Em 1904 foi atuou como professor de Filosofia na Universidade de Colúmbia, em Nova York, onde ficou por quase trinta anos. Faleceu em Nova York, em 2 de julho de 1952, aos 93 anos. (FILHO, 1964 *apud* DEWEY, 1965, p.10)

conceito de experiência, longe, pois de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros. (TEIXEIRA; DEWEY, 1965, p. 13)

Neste ínterim, cabe compreender como a ideia de experiência foi articulada por Teixeira e Dewey, engendrando contribuições significativas para o desenvolvimento da educação. Para os autores (1965, p. 17), a educação é vista “como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pela qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de [...] experiências futuras”. Ou seja, é através da realização de experiências fundamentadas em situações reais, que o sujeito pode ir aprendendo, educando-se e também sendo educado.

A vida, a experiência e a aprendizagem são categorias basilares dos estudos de Dewey, devendo ser compreendidas como um todo inseparável. É na inter-relação entre estas categorias que se torna possível compreender a educação enquanto um processo diretamente relacionado com a própria vida. Quanto a tal questão, vê-se nos estudos de Dewey, que:

Um dos grandes méritos da teoria de educação de Dewey foi o de restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (*escola*), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (*vida*). (FILHO; TEIXEIRA; DEWEY, 1964, p. 21)

O aprendizado só se dá quando experiências são compartilhadas e isso só é possível num ambiente onde não há barreiras para a expressão de pensamentos. Era por isso que ele não acreditava na escola de então, a qual denominava de Velha Escola, na qual cabia ao aluno receber o conhecimento pronto, sem nenhuma possibilidade de intervenção. Defendia que o aluno devia aprender a protagonizar na escola e no futuro como cidadão na democracia. É pela experiência, pela atividade e pela iniciativa que o sujeito realmente aprende. Ou seja, é necessário partir de um problema sentido pelos alunos, analisá-lo, pensar em alternativas para a resolução, experimentar várias possibilidades e finalmente agir como prova final da resolução.

Para Dewey, cabe ao professor não expor o conhecimento que ele já tem, mas despertar o interesse do aluno, conduzindo o aprendizado por meio da experiência dele. Assim, a educação escolar é mais que uma preparação para a vida, é a própria vida, parte integrante e significativa para a vida em sociedade; um processo colaborativo e participativo. A educação vista desta forma, não pode ser vinculada a um ou outro momento específico da vida, mas para toda fase da vida, pois “ela é uma categoria, por assim dizer, dessa vida, um

resultado inevitável das experiências” (TEIXEIRA; DEWEY, 1965, p. 18). É partindo de tal pressuposto, que serão apresentados a seguir dois estudos de caso pautados no desenvolvimento de experiências significativas, os quais foram planejados e realizados com estudantes de diferentes níveis de ensino.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Conforme mencionado, neste trabalho são apresentados dois estudos de caso: um desenvolvido junto a crianças do 2º anos de escolarização do Centro Educacional Khalil Zaher, localizado no bairro Birigui em Rondonópolis/MT e outro com a turma do 5º semestre do Estágio Supervisionado II da licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) em Salvador/BA. Os estudos de caso partiram da realização de práticas pedagógicas diferenciadas: as rodas de conversa com as crianças do 2º ano de escolarização; e as oficinas pedagógicas junto aos estudantes da licenciatura.

4.1 AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS: UMA DOCE EXPERIÊNCIA POÉTICA

Caminheira, caminhando sempre.
Nos meus pés pequenos,
meus chinelinhos furados.
Tão escura a noite da minha vida...
Indiferentes ou vigilantes.
Tanto tropeço.
Na frente, marcando o caminho a candeia apagada.
Procurando minha escola primária e a sombra da velha mestra,
com seu imenso saber, infinita sabedoria, sua arte de ensinar.
(CORALINA, 2013, p.51-62)

As palavras de Cora Coralina sobre suas angústias e dilemas na caminhada da vida trazem a ressonância amorosa de suas experiências vividas na escola primária. Ela procura nas lembranças de menina a sua escola, a velha mestra, com sua sabedoria e arte de ensinar. Para pensar sobre sua vida, busca nas memórias da infância, a escola, porque para ela educação e vida estão ligadas intrinsecamente, uma é inerente à outra, sendo impossível separá-las. Assim pensa John Dewey (1965), ao defender uma educação que é a própria vida, e que se dá por meio de uma aprendizagem significativa centrada na experiência. Para ele, qualquer que seja o conhecimento, tem que se ligar a uma experiência significativa, como demonstra na citação abaixo:

Ora, qualquer fato, seja de aritmética, ou de geografia, ou de gramática, que não se ligar a alguma experiência significativa da vida da criança, participa desse caráter. Não é uma realidade, mas exatamente o símbolo de uma realidade, que deveria ter sido experimentada se cumprissem certas condições anteriores. (DEWEY, 1965, p. 57)

Compreendendo como Dewey, a importância de valorizar a experiência da criança no processo de aprendizagem, será socializado, neste momento, o relato de uma prática pedagógica vivenciada por uma das autoras desse trabalho, em uma escola da rede privada em Mato Grosso. Este estudo de caso foi organizado em quatro etapas, a saber: na 1ª etapa, houve a leitura do texto para a turma; na 2ª etapa, as crianças discutiram sobre a história lida, mediadas pela professora e desenvolveram atividades escritas acerca da leitura; na 3ª etapa, após fazerem pesquisa sobre a vida e a obra da escritora, todos foram para a cozinha da escola, com a ajuda da avó de uma das crianças, fazer o doce de abóbora, o preferido de Cora Coralina, a poetisa doceira. Depois de feito, o doce foi colocado em potes que se constituíram em convites para o recital poético *Cora Coralina: Doce Poesia*, que se deu na 4ª etapa deste trabalho (Figuras 1, 2 e 3).

Figuras 1, 2 e 3: **Imagens da Experiência Literária**



Fonte: RODRIGUES, Ádria Maria Ribeiro, 2016.

1ª etapa: A leitura do poema: O prato Azul Pombinho

A experiência inicia com a leitura pela professora da obra *O prato Azul Pombinho*, de Cora Coralina. Ao terminar a escuta do poema as crianças, encantadas e eufóricas, bateram muitas palmas e pediram para olhar as imagens do livro, que foi passando de mão em mão, na roda onde estavam sentadas. Para melhor entendimento do leitor, a seguir será apresentada a estrutura do poema (Quadro 1).

Quadro 1

Poema Narrativo	
1º Situação inicial	A bisavó apresenta o prato azul pombinho, peça de um jogo de porcelana, que tinha uma estampa que mostrava a história de amor proibido entre uma princesa chinesa e seu plebeu.
2º Desenvolvimento	Um dia ele aparece quebrado.
3º Desenlace	E como a menina era emotiva começou a chorar pensando na história da princesinha desenhada no prato quebrado, não demorou em que ela fosse acusada de ter quebrado o prato e consequentemente recebe o castigo.

Fonte: Dados organizados pelas autoras (2020) a partir da leitura da obra **O Prato Azul Pombinho**, de Cora Coralina.

2ª etapa: Discussão sobre a leitura

A professora propôs para as crianças a discussão da leitura feita, numa roda de conversa, onde dialogaram sobre o que evidenciavam nas diferentes infâncias: a de hoje, vivida por elas e a de ontem, retratada no poema. Isso foi possível porque a professora realizou a ativação do conhecimento prévio das crianças, possibilitando o diálogo entre a obra e o conhecimento de mundo das crianças. Nesse momento é possível perceber o conceito de educação de Dewey (1965), como processo de reconstrução e reorganização da experiência à medida que oportuniza as crianças pensarem sobre suas próprias experiências e sobre as experiências da protagonista da obra lida.

As rodas de conversa com crianças, propostas por Passeggi et al. (2014a) e Passeggi (2014b), apresentam-se como metodologia adequada às pesquisas com crianças em que as narrativas circulam e provocam esses sujeitos.

Foram realizados vários quadros de análise das respostas das crianças, porém nesse trabalho serão apresentados apenas dois deles. Os quadros a seguir, representam as respostas das crianças referentes às questões levantadas pela professora durante a leitura e registradas por ela na lousa (Quadros 2 e 3). No momento em que o prato aparece quebrado, as pessoas adultas da casa pressupõem que a menina seja culpada e então lhe dão um castigo. A professora provocou a discussão lançando as perguntas inseridas no quadro a seguir.

Quadro 2

Criança	Que castigo a menina receberá?	Você já recebeu algum castigo? Qual?	O que achou do castigo da personagem da história?
1	Ficará sem brincar na rua.	Eu quebrei um prato e não fiquei de castigo.	Eu achei muito violento.
2	Não receberá castigo só porque quebrou um prato.	Eu derrubei a maquiagem da minha irmã, mas eu não fiquei de castigo.	Eu achei triste.
3	Ela vai explicar que não foi ela e vai ficar tudo bem	A minha mãe não brigou comigo porque eu quebrei um copo de vidro.	Eu achei muito ruim porque ela não podia sair de casa.

4	Vai ficar sem sair de casa por uma semana. Naquele tempo era assim.	Já quebrei meu vídeo game, mas não fui castigado.	Horrível quando colocaram um pedaço do prato como pingente no pescoço da menina.
5	Ela vai conseguir explicar a sua inocência.	Eu estava segurando um prato e caiu e quebrou, mas eu não fui castigado.	Eu achei muita <i>sacanagem</i> .

Fonte: Dados organizados pelas autoras (2020).

Sobre o levantamento de hipóteses ou previsões, Solé (1998, p. 107) explica que “[...] toda leitura é um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que sucede no texto”, ou seja, a todo o momento, o leitor, neste caso também o ouvinte, cria objetivos de leitura, pois necessita descobrir se suas previsões ou adivinhações são reais ou apenas suposições.

A proposta da professora corrobora com Dewey (1965) na medida em que a mesma compreende que o conhecimento se faz a partir de um problema e de uma situação desafiadora. Segundo ele o aluno pesquisa, levanta hipóteses, testa suas hipóteses para chegar a uma solução. Neste caso as crianças levantaram hipóteses para tentar descobrir o castigo que a protagonista da história levaria. No entanto, quando as crianças tentam adivinhar que castigo a menina receberá, elas usam além das pistas textuais ou suas imagens, seus conhecimentos prévios, por isso, realizam mais do que uma previsão, fazem uma inferência. Assim, percebe-se que previsão e inferência se complementam, melhor dizendo, a previsão é parte da inferência.

Enquanto na previsão ou no levantamento de hipóteses, o leitor utiliza as pistas do texto para tentar adivinhar o que virá a seguir, na inferência, ele usa além das pistas textuais ou visuais, de seu conhecimento prévio para concluir o que ocorrerá na narrativa. Desse modo, observa-se que as crianças realizam previsões, mas também constroem inferências, pois quando tentam prever, realizam da mesma forma, conexões entre o poema lido e sua vida, é o que se pode perceber, por exemplo, quando a criança 1 menciona que o castigo será não brincar na rua, possivelmente porque ela própria já ficou de castigo sem brincar com os colegas fora de casa. Significa que essa criança relaciona a leitura com sua própria vida. Também fazem conexão texto-mundo, o que pode ser observado quando a criança 4 diz que ficará sem sair por uma semana, pois “naquele tempo era assim” como se tivesse recebido esta informação de algum adulto que lhe seja próximo, os pais, avós ou mesmo a professora.

No próximo quadro a professora indaga sobre as percepções das crianças acerca da infância da personagem.

Quadro 3

Você acha que a infância da personagem era triste ou alegre? E porquê?	
Criança	Respostas
1	Para mim a infância da menina era muito triste porque os adultos não tinham nem um pouco de paciência com ela.
2	Eu acho que a infância dela foi triste porque ela foi acusada sem ter sido ela a culpada.
3	Acho que foi uma infância triste porque os adultos acusaram a menina sem provas.
4	Era uma infância triste porque a menina não podia fazer nada.
5	Era muito triste. Os adultos eram muito ruins para ela.

FONTE: As autoras (2020), com base nas respostas das crianças.

Com o quadro 3, apresenta-se também a utilização da inferência. Esta se trata de uma estratégia fundamental para formação leitora, porque inferir significa ler nas entrelinhas, ou seja, ler o que não está posto claramente no texto, indo além do que o autor escreveu. Sendo assim, ao propor fazer esse questionamento, a professora se ancora nas ideias de que “[...] a prática do esforço é a vitória de uma inclinação sobre outra. A emoção de esforço, de tensão, é um apelo para pensar, para considerar, refletir, inquirir, examinar o assunto [...]” (Dewey, 1965, p. 87). Dessa maneira ao provocar as crianças para pensarem sobre a questão posta é possível se remeter a Dewey, já que este propõe uma educação comprometida em ensinar o aluno a pensar.

Esta experiência com o poema O prato Azul Pombinho, da escritora goiana, mostra que é decisivo que o professor mediador planeje suas práticas de leitura para que elas estimulem as crianças a terem interesse pelo conhecimento, como propõe Dewey. Vivências como esta, analisada aqui, também oportunizam que as crianças aprendam que seus conhecimentos anteriores aliados às informações do texto possibilitam novas construções de sentido e formas de ver o mundo.

3ª etapa O doce de abóbora

Concluídas as discussões, outra etapa importante foi a realização de pesquisas na sala sobre a vida e a obra de Cora Coralina. Através da pesquisa as crianças descobriram que a poetisa fazia doces e que os vendia juntamente com os livros. O doce de abóbora era um, entre os muitos doces que ela fazia. Carolina, uma das crianças, comentou que sua avó sabia fazer um delicioso doce de abóbora. Algumas crianças demonstraram interesse em conhecer, pois ainda não haviam experimentado o referido doce. Na perspectiva de que o interesse garante a atenção dos alunos, conforme pontua Dewey (1965), a professora perguntou se eles gostariam de aprender a fazer o doce e, imediatamente, todos concordaram. Assim, todos foram à cozinha da escola, onde a avó de Carolina os ensinou como fazer o delicioso doce de

abóbora que foi colocado em potes de vidro e, posteriormente, transformado no convite para o recital poético que se constituiu na próxima etapa.

4ª etapa: O Recital poético

Depois de distribuir os convites, foi marcada a data do *Recital Poético Cora Coralina: Doce Poesia*, ocasião onde as crianças declamaram lindamente os poemas da autora, escolhidos por elas na presença da comunidade escolar. A experiência vivida com as crianças do 2º ano revelou os seus olhares em relação às diferentes infâncias: a infância de antigamente, ou seja, a da menina do poema, permeada pelo não, pelo castigo, pelo medo e a sua própria infância, a infância de hoje, a infância do sim, a infância da liberdade. Ao opinarem sobre o castigo que a personagem recebeu, as crianças fizeram o movimento de autorreflexão, ou seja, relacionaram o dilema vivido pela protagonista da obra a suas próprias vidas. Diante do exposto, pode-se dizer que ideias de Dewey acerca da experiência foram sobremaneira ilustradas a partir da experiência significativa vivenciada pelas crianças a partir do texto poético.

4.2 OFICINAS PEDAGÓGICAS: UMA PRÁTICA INTEGRADORA PARA A CONSOLIDAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O mundo atual vive em constante transformação, fruto do processo de globalização, o qual interfere nas esferas da vida. A educação, como parte integrante da vida, por sua vez, também acaba passando por interferências e precisa responder às mesmas. Assim, novas competências são exigidas da escola e do professor, como resposta às transformações sociais atuais, afinal não dá mais para se ensinar nos moldes de outrora. É preciso conceber uma educação que caminhe de acordo com as necessidades do momento atual, que é complexo, dinâmico e efervescente e requer dos sujeitos uma postura mais dinâmica e atuante da/na realidade.

Com base nas questões apresentadas, pode-se ressaltar a importância de se conceber processos pedagógicos alicerçados em concepções de ensino críticas e dialógicas, que sejam capazes de contribuir para o despertar do pensar e agir crítico. Neste ínterim, o trabalho com oficinas pedagógicas pode configurar-se numa perspectiva promissora para o alcance do objetivo em questão.

Quanto à forma de ensinar, vale consultar Tavares e Alarcão (2001, p.107-108 *apud* Alarcão, 2011, p. 35) que chama a atenção para os novos modos de aprender na sociedade moderna:

Essa alteração dos processos de aprendizagem implica também uma nova organização da escola, com tempos e lugares diferenciados, não só para estar em aulas de grandes grupos, mas também para trabalhar em pequenos grupos ou isoladamente, com acesso facilitado tanto a livros e revistas quanto a computadores e base de dados e aos serviços da Internet [...]; com tempos e espaços para a realização de tarefas concretas, interpretativas da teoria e concretizadoras desta, pois é na interação entre o saber dos outros e a sua aplicação por cada uma situação concreta que cada um desenvolve o seu saber.

Diante disso, as oficinas podem ser vistas como uma proposta de apoio didático que apresentam situações pedagógicas dinâmicas e inovadoras para a consolidação de uma aprendizagem mais concreta e significativa para os estudantes. Os conteúdos são valorizados e trabalhados, mas de modo prazeroso e desafiador, proporcionando ao professor a realização da transposição didática. É a possibilidade de condução de uma “experiência viva e pessoal. Portanto, o que lhe importa, como mestre, são os modos por que a matéria se tornou uma parte daquela experiência; é o que realmente exista [...] de utilizável com referência àquela experiência” (DEWEY, 1965, p. 56).

Com base em Mutschele e Gonsales Filho (1998, p.13), pode-se dizer que o papel de uma oficina é: “implantar um espaço na escola onde o professor possa debater, refletir, propor, discutir, receber informações/conhecimentos de diferentes práticas didáticas e metodológicas na sua área de atuação”.

As oficinas são um importante instrumento didático-pedagógico que vem sendo utilizado no Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus Salvador, proporcionando a construção e a troca de experiências entre a docente e os discentes. A oficina pedagógica constitui o lugar do vínculo, da participação, da comunicação, da produção social de objetos, acontecimentos e conhecimentos (Figueirêdo *apud* Candau, 1995, p. 117).

Os licenciandos ao iniciarem o componente curricular do Estágio II chegam cheios de anseios, pois sabem que esta será a fase na qual eles terão contato pela primeira vez com a sala de aula em turmas do Ensino Fundamental II. Será o momento em que eles poderão começar a experienciar a *práxis pedagógica* na geografia. Mutschele e Gonsales Filho (1998, p.09) inferem que:

O ideal que se procura conseguir na formação do professor é unir a teoria à prática. Poucos são os que possuem a intuição educativa. Daí a necessidade de uma formação técnico-pedagógica associada à prática da escola. Exercícios de observação orientada, pesquisas, levantamentos estatísticos, práticas em oficina devem ser estudados experimentalmente e implementados.

É justamente com a ideia de contribuir para um processo formativo alicerçado na teoria e na prática que a proposta da estruturação coletiva de oficinas pedagógicas é apresentada aos discentes do Estágio II. Assim, os mesmos são convidados a organizarem num primeiro momento, em duplas de trabalho, uma oficina com um conteúdo ou tema da geografia para uma das séries finais do Ensino Fundamental. As oficinas no Estágio II podem ser vistas como um método importante, afinal apoiado em Dewey o “[...] método, [...] não é nenhum conjunto de fórmulas ou regras pedagógicas, mas o modo por que devemos dirigir a vida [...] para o seu máximo crescimento e máximo aprender” (1965, p. 33).

Os estudantes possuem liberdade para fazerem suas próprias escolhas, mas são devidamente acompanhados pela docente orientadora, afinal estão no processo formativo. Após a fase de organização das oficinas, ocorre a socialização para a docente orientadora e os colegas de classe, os quais são convidados a participarem ativamente da atividade. Concluída a apresentação, os estudantes participantes da oficina são chamados também a fazerem a avaliação da ação empreendida, emitindo opiniões e sensações sobre a atividade, no intuito de colaborarem para o desenvolvimento e crescimento de seus colegas, futuros professores (Ver Figuras 4, 5 e 6).

Figuras 4, 5 e 6: **Oficina pedagógica sobre “Perfil de solo”.**



Fonte: ALBUQUERQUE, Isabela Santos, 2018.

As figuras acima demonstram uma oficina pedagógica preparada a partir do conteúdo “Perfil de solo” e foi bastante interessante, pois os discentes em formação tiveram a oportunidade de elaborar uma simulação de aula utilizando recursos diversos, como: livros, computador, internet e materiais concretos para a consolidação da compreensão sobre o tema proposto. Eles viveram o exercício do ser professor, na medida em que tiveram que planejar, elaborar, propor atividades e concretizar a oficina em si para os seus colegas de turma. Saíram da zona de conforto e se expuseram quando realizaram a ação e foram avaliados pelo desenvolvimento da mesma.

Vale inferir que o processo avaliativo acontece de forma processual no citado componente curricular, tendo em vista a importância não só de acompanhar cada atividade concebida, como perceber e diagnosticar o desenvolvimento de cada sujeito, afinal “a atividade educativa não se processa no vácuo, independente de objeto ou condições. Ao contrário, ela é sempre uma resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive” (TEIXEIRA; DEWEY, 1965, p. 21).

Dando prosseguimento à utilização da metodologia das oficinas pedagógicas no componente do Estágio Supervisionado II, após a fase da avaliação coletiva, mediada pela professora orientadora, os discentes são incentivados a organizarem uma segunda oficina pedagógica, mas desta vez fruto de uma ação individual. É interessante que neste momento, as ações tendem a ser desenvolvidas de forma mais autônoma, tendo em vista o amadurecimento alcançado, afinal como diz Freire (1996, p. 25):

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Cada estudante, professor de geografia em formação, faz a seleção de um novo conteúdo ou tema de estudo abrangendo ainda uma das séries finais do Ensino Fundamental II e estrutura toda a sua ação. Como uma forma de ampliar as possibilidades, caso seja necessário, os estudantes podem tirar suas dúvidas não apenas com a docente orientadora, como também com algum professor especialista que compõe a equipe docente do Curso de Licenciatura em Geografia do IFBA, tendo em vista ampliar o seu repertório e otimizar o seu fazer pedagógico, pois se defende que neste processo “enquanto um aluno está aprendendo a lição de geografia, está simultaneamente ganhando atitudes para com a matéria, para com o

mestre, para com a escola, para com as coisas da inteligência, de certo modo para com a vida toda” (DEWEY, 1965, p. 35).

Assim, o planejamento e realização das oficinas têm sido um diferencial no referido componente curricular, por favorecer a articulação de elementos teóricos e práticos inerentes à prática docente na geografia, favorecendo para preparar os discentes para a fase seguinte que é a de campo, momento em que farão os seus estágios em escolas parceiras.

De acordo com Dewey (1965, p. 112) “o problema de educadores, mestres, pais e do próprio Estado, em matéria de educação, é fornecer ambiente no qual as atividades educativas se possam desenvolver”. A prática pedagógica relatada buscou justamente, através da realização de experiências concretas e reais, fomentar um ambiente pedagógico rico e edificador.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo destacou o valor da experiência na prática cotidiana, ancorado nas ideias de John Dewey (1965), caminhando no sentido de buscar uma unidade entre os elementos teóricos e práticos. Esse movimento possibilitou a reflexão sobre o processo de ensinar numa perspectiva de construção de uma aprendizagem significava a partir das experiências de estudantes de diferentes níveis de ensino. Dessa forma, as ideias de John Dewey ressoaram através das experiências relatadas neste estudo.

Embora as práticas socializadas tenham se dado em níveis de ensino e em espaços geográficos diferentes; a primeira, uma prática de leitura literária baseada em rodas de conversa com crianças do ensino fundamental I, em Mato Grosso; e a segunda, o relato de uma oficina com estudantes de uma licenciatura, na Bahia, em ambos os casos, as vivências ratificam os pressupostos articulados por John Dewey sobre experiência.

O autor coloca a ênfase no sujeito do processo, o estudante, mas não descarta a função do professor, que deve ser estimulador e orientador no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, as duas práticas docentes apontadas neste estudo, foram desenvolvidas de forma direcionada pelas docentes, na medida em que as professoras estiveram presentes no primeiro estudo de caso com as crianças, durante o processo de interação com o poema lido e na preparação do doce; quanto no segundo caso com os acadêmicos, na elaboração e na simulação de aulas, para melhor compreensão e consolidação de temas estudados.

Pode-se dizer que a expressão “aprender fazendo”, que retrata a natureza do trabalho educacional de Dewey, permeou as duas práticas docentes apresentadas.

Segundo o autor, a aprendizagem efetiva acontece quando, pela influência do professor, são mobilizadas as atividades mentais dos estudantes. É o que se denomina de aprendizagem significativa (1965). Desenvolver métodos de pensamento é papel do professor, que deve sempre partir do interesse dos estudantes.

A proposta educacional de Dewey coloca o estudante no centro do processo educativo, dando-lhe autonomia, de modo que o mesmo torne-se capaz de relacionar os conhecimentos construídos com o seu cotidiano; ao contrário do ensino que tem como foco central a figura do professor, considerado detentor do conhecimento, e o estudante como um mero reproduzidor desse saber, que decora o conteúdo sem, contudo trazê-lo para seu dia a dia.

O professor que tenha a concepção defendida neste artigo, certamente, favorecerá para a educação de sujeitos capazes de fazerem uma relação entre as aprendizagens construídas e as situações postas em sua vida, e não de sujeitos detentores de conhecimentos tão somente livrescos.

As experiências vividas com a turma do 2º ano de escolarização do Centro Educacional Khalil Zaher, localizado no bairro Birigui em Rondonópolis/MT e com a turma do 5º semestre do Estágio Supervisionado II da licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) em Salvador/BA, apontam para a necessidade de promover nas instituições de ensino práticas pedagógicas significativas, que possibilitem aos estudantes a construção de sentido em qualquer nível de ensino.

Os dados revelados no presente artigo evidenciam que um ensino que parte da experiência dos alunos é mais interessante para eles, como articulou Dewey. Com esses delineamentos, o trabalho que dialogou com estudos que se dedicam à leitura literária e o que tratou sobre formação docente na área da Geografia mostram possibilidades de uma prática significativa centrada nos interesses e experiências dos estudantes. Dessa maneira, pode-se dizer que o presente estudo contribui para estabelecer reflexões importantes no âmbito da formação docente.

6. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

CORALINA, Cora. **Vintém de Cobre: meias confissões de Aninha**. 10. ed. São Paulo: Global, 2013.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIGUEIRÊDO, Maria do Amparo Caetano de. et. al. Metodologia de Oficina Pedagógica: uma experiência de extensão com crianças e adolescentes. In: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/extensaocidadada/article/download/1349/> Acesso em 01 de Set. de 2018

MUTSCHELE, M. S.; GONSALES FILHO, J. C. **Oficinas pedagógicas**: a arte e a magia do fazer na escola. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

PASSEGGI, M. da C. et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Revista Educação**, UFSM, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014a.

PASSEGGI, M. da C. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmem Sanches;

PASSEGGI, M. da C. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.

PAVIANI, Neires Maria Soldadelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>. Acesso em: 23 de Set. de 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação de John Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.